

INTRODUÇÃO

O traço "aponta" quando não existe mais fim localizável para o que se perde. Com ele surge a lei da escrita dívida e memória. O imperativo de escrever se articula com a perda da voz e a ausência de lugar. É uma obrigação do ser passante, passar indefinidamente. O que não cessa de se escrever é necessário. É necessário traçar a dívida sem cessar. Escrever é o que resta, numa marcha "interminável" onde se repete o acontecimento que não tem (teve) lugar (Certeau, 2006 p. 317).

Este estudo se centra sobre as concepções educacionais de Firmino Costa (1907 – 1937) e as formas pelas quais elas foram se configurando, por meio de seus textos escritos, buscando compreender a obra escrita do educador a partir do lugar de produção. Também como as interlocuções estabelecidas com a ambiência cultural do período consubstanciadas por meio de uma apropriação criativa e, em muitos aspectos, original, das idéias e pensadores em circulação.

Analisar a obra escrita do educador Firmino Costa para compreender suas concepções e as formas pelas quais elas se conformaram remete a um percurso de estudo que tem como centralidade a relação entre o contexto e o conteúdo de seus textos. Tal percurso nos permite compreender quais foram os condicionantes que intervieram nas escolhas do educador e de que maneiras elas contribuíram para a instauração de novas práticas sociais, no caso, escolares. Tais questões, ainda ténues fronteiras a lutar pela demarcação dos objetos e das formas de elucidação de uma história intelectual constituída a partir do legado do educador, afinam com o nosso objeto de pesquisa na medida que esse se situa entre campos fronteiriços de análise. Tomando daqui e dali os instrumentos necessários ao seu surgimento, para passar o conjunto da obra, de um objeto em seu tempo, para um objeto da história, re-aparece constricto pelas possibilidades desta narrativa. (Viñao Frago, 1995, p. 63).

Em meio às demarcações teóricas provisórias e oscilantes das possibilidades para a análise das relações entre o contexto e o conteúdo nas obras produzidas por Firmino Costa, como forma de explicitar o seu conjunto de concepções sempre em movimento, em deslocamentos sucessivos, está a exigência de que as perspectivas de análise se articulem. Para que isso fosse possível, foi preciso que se levasse em consideração, que "(...) o que faz de determinado tema ou determinada figura ou obra objeto de interesse de uma história que se pretenda intelectual não são suas propriedade inerentes, e sim a maneira como se venha a problematizá-los" e, ainda mais que "(...) é a perspectiva de análise que determina a inscrição de certos

objetos em uma ou outra área” da pesquisa histórica (Lacerda e Kirschner, 2003, p. 25).

As indagações que fizemos aos textos de Firmino Costa tiveram por objetivo compreender as formas por meio das quais ele teria se constituído como um educador e autor de obras educacionais e lingüísticas. Os movimentos investigativos dessa primeira questão nos deslocaram para uma segunda: qual seja, a de buscar compreender quais foram as interlocuções com a ambiência cultural do período e de que maneiras elas intervieram em suas produções. Assim, procuramos identificar, tanto os conteúdos de suas concepções educacionais, como as formas com que as idéias em circulação na ambiência cultural do período foram apropriadas e postas novamente em circulação por meio das publicações. Vimos que essas foram forjadas entre leituras e práticas educativas como professor do curso primário, diretor de escolas ou em palestras proferidas em diversas ocasiões. Entretanto, nosso objeto de pesquisa se circunscreve às concepções educacionais de Firmino Costa explicitadas por meio de suas obras escritas. Nesse sentido, faz-se necessário que o situemos como centralidade na análise das confluências históricas que condicionaram a existência de suas produções.

O professor Firmino Costa, fluminense por acaso, mas mineiro por criação, fez parte de um conjunto de intelectuais mineiros, que formado sobre os influxos republicanos, imbuíu-se da idéia de que a criação de uma Nação¹ dependeria da atuação de homens cultos e esclarecidos, destinados a conduzir o grande contingente de brasileiros ignorantes e desfavorecidos pela nascença.

Depois de uma infância e juventude interioranas marcadas pela presença constante das leituras de obras de autores clássicos, brasileiros e estrangeiros, foi para São Paulo fazer os estudos preparatórios em tempos praticamente rentes à Proclamação da República. Embora nunca tenha chegado a cursar a faculdade, sua grande dedicação aos estudos autônomos, sobretudo no campo da educação e da língua portuguesa, conferiu-lhe o reconhecimento de um intelectual autodidata, primeiro por parte da comunidade de Lavras e, posteriormente, entre os educadores e intelectuais mineiros e brasileiros.

Retornou a Lavras, cidade mineira onde vivia e havia nascido toda família, exceto o avô de origem polonesa, em tempo de comemorar com os populares a tão proclamada República, certo de que um futuro mais promissor se anunciava para o Brasil.

¹ Dados o conteúdo e o contexto de nosso trabalho referiremos diversas vezes ao termo “nação”. Esclarecemos que o adotaremos de forma semelhante a de Oliveira, que a autora se refere ao termo “ora como mito, ora como ideologia, ora como percepção de senso comum. Não é um conceito científico, é sim um conceito que pretende legitimar uma dada construção social da realidade” (Oliveira, 1990, p. 21).

Pertencente a uma família tradicional local e de parentesco com políticos proeminentes, inclusive na capital, Firmino se aproximou, durante a sua formação, de pessoas que, em nível municipal, destacavam-se, segundo sua visão, pela erudição, pela correção moral e pelas atitudes cívicas. Além do seu avô materno, homem aguerrido e do seu pai, homem estudioso e trabalhador, tomou um padre, um médico espírita e um professor evangélico como seus preceptores no mundo dos estudos e das leituras.

Desde a juventude escrevia artigos de análise literária e de análise gramatical. Além disso, ainda bem jovem, assumiu a disciplina de língua portuguesa no colégio evangélico chamado Instituto Gammon de propriedade de um missionário americano, o professor Samuel Gammon. Já era então, um leitor contumaz e acreditava que a educação poderia modificar o estado de coisas em que se encontrava o Estado de Minas Gerais.

Ancorado nos relacionamentos familiares e com os mais proeminentes cidadãos lavrenses, a sua rede de sociabilidade inicial ampliou-se e robusteceu-se. Na medida em que se envolvia nas atividades educativas locais, apresentou-se à sociedade como um homem capaz de alavancar a precária situação da educação, por meio de um novo ideário educacional em circulação, consubstanciado pela Reforma de João Pinheiro, em 1906 e pelas suas subseqüentes regulamentações.

Na esteira das inovações educacionais do começo do século XX, os grupos escolares tornam-se a tentativa de materializar a promessa do ideário republicano, segundo o qual, seria pela educação que se constituiria a nação brasileira. Em Minas Gerais, as localidades mais expressivas nas perspectivas política e econômica foram as primeiras beneficiadas com a implantação dos grupos escolares. Em Lavras, cidade agraciada com a implantação de um deles, Firmino teve um papel preponderante ao mobilizar toda a comunidade para que a iniciativa legal ganhasse forma e conteúdo.

Foi a partir da nomeação como diretor do Grupo Escolar de Lavras, em 1907, o quinto grupo do Estado, que ele se tornou conhecido na esfera estatal, sobretudo pela forma arrojada e incondicional como aderiu às novas proposições educacionais, concretizando-as no grupo sob sua direção. Dentro do rol de inovações, os relatórios escolares acolheram as primeiras expressões escritas das concepções educacionais do educador, debatendo-se com as práticas antigas. Os relatórios funcionavam como instrumentos de conhecimento e controle das práticas educativas em emersão e eram exigidos pela inspeção escolar da Secretaria do Interior. Por meio deles, sistematicamente publicados no jornal Minas Gerais, órgão oficial do governo distribuído por todo o estado, os educadores e interessados puderam conhecer as primeiras configurações de uma nova educação assumida

nas escolas, através da experiência do diretor à frente do Grupo Escolar de Lavras. A partir de 1915, o referido passou a se chamar Grupo Escolar Firmino Costa.

Ao mesmo tempo em que os primeiros relatórios anuais eram elaborados visando atender a uma exigência legal, Firmino passou a editar um jornal com periodicidade quinzenal, por meio do qual mantinha toda a comunidade local informada acerca das conquistas e desafios com que a nova instituição educacional se digladiava, para que, aquela, uma vez sensibilizada, pudesse oferecer seus préstimos. Para agradecer aos cidadãos lavrenses e dar visibilidade àqueles que colaboravam com o novo projeto, havia uma seção específica no Boletim *Vida Escolar*.

A prática educativa de Firmino Costa e os embates cotidianos na busca de articular exigências legais e afinidades teóricas associados ao estudo metódico e persistente subsidiaram a elaboração de mais de 12 livros, 09 deles dedicados a questões educacionais e três à língua portuguesa. Os últimos por sua vez propulsionaram as práticas educativas em direção às novas proposições, em um duplo sentido. Por um lado, divulgavam as práticas tributárias das reformas em curso. Por outro, contribuíram para que os professores fossem formados sob as novas orientações. Contudo, considerando a distribuição a todas as escolas do estado e o formato, que favorecia uma leitura mais ligeira, a Revista do Ensino, órgão oficial de divulgação da educação no estado, na qual o educador publicou mais de 50 artigos, foi a que mais contribuições trouxe nos sentidos acima apontados.

A obra escrita de Firmino Costa é vasta, sobretudo se considerarmos as suas condições de produção. Ele sempre esteve à frente da direção de uma grande "empreitada" educacional, sem falar nas inúmeras palestras, conferências, aulas modelos, além dos discursos de paraninfos. Inicialmente ele foi diretor do Grupo Escolar de Lavras, por 18 anos. Em 1926, como reconhecimento dos excelentes resultados ali alcançados, fez uma escala em Barbacena para dirigir o Ginásio Mineiro, a pedido do Secretário do Interior, Melo Viana. Um ano depois, foi transferido para a capital a pedido de Francisco Campos, sucessor de Melo Viana na mesma secretaria, assumindo a direção técnica, depois a direção geral da Escola Normal, acumulando a função de professor conforme os regulamentos do Ensino Primário e o do Ensino Normal determinavam. Permaneceu aí até sua aposentadoria compulsória em 1937, aos 68 anos. Para se ter uma idéia do ritmo de trabalho e de dedicação do educador, está registrado em um questionário por ele respondido, na tentativa de o governo de Minas recensear seus funcionários, que ele nunca faltou ao trabalho e nunca usufruiu férias prêmios ou algo do gênero.

Não obstante a grande contribuição que a obra de Firmino e de forma geral, toda a sua ação educativa deram à educação do estado de Minas, nas primeiras décadas do século passado, o conhecimento dessas se restringem basicamente aos meios acadêmicos, mesmo assim em termos bastante parcimoniosos, e aos cidadãos lavrenses mais antigos.

Considerando que realizamos um estudo sobre seu pensamento e concepções educacionais consubstanciado por meio de sua interlocução com um determinado contexto, foi necessário que os principais dados biográficos fossem explicitados, como forma de relacionar sua produção a ambiência cultural, também social e política. Por isso, durante nosso estudo, recorreremos a três obras que se dedicaram, ainda que de formas distintas, ao estudo da trajetória do educador.

A primeira delas foi o livro de Fernando Correia Dias², merecedor do “Prêmio Grandes Educadores Brasileiros” promovido pelo INEP, publicado em 1986, o qual traz um conjunto de informações biográficas sobre a vida e a obra de Firmino Costa. Sob esse aspecto, a obra é a mais completa que as demais e, por isso, recorreremos a ela com frequência, sobretudo nos capítulos I e III. Contudo, faz-se necessário esclarecer que a utilização de dados do livro de Dias não faz com que este estudo se alinhe com o do advogado e sociólogo, nem em termos de objeto e nem nas formas de análises. Enquanto o nosso se ateve à apreensão das concepções educacionais, às formas de expressão e às interlocuções com a ambiência intelectual do período, expressos em seus textos, como forma de materializar a cultura escolar idealizada, aquele se dedicou a reconstituir a trajetória do educador, como forma de dar visibilidade à sua vida e à sua obra, por meio da reportagem dos fatos.

Na obra intitulada *Dicionário de Educadores no Brasil* (1999), a segunda delas, a professora Maria do Carmo Lacerda Peixoto dedica um verbete à vida e obra do educador. A presença do nome de Firmino entre os mais renomados educadores brasileiros de todos os tempos reforça o reconhecimento, por parte dos acadêmicos, da relevância do seu pensamento para a compreensão da educação brasileira, em seus respectivos contextos. Todavia, a referência privilegiada em seu texto é o trabalho de Fernando Correia Dias, acima apontado.

No esforço de atribuir uma maior visibilidade à obra e à atuação do educador, merece destaque a dissertação de Jardel da Costa Pereira (2005), também cidadão lavrense que, embora tenha se dedicado a estudar o grupo de Lavras em seu processo de constituição, não pôde deixar de atribuir centralidade à figura de Firmino. Por meio de um detalhado e abalizado conjunto de análises realizadas,

pode-se apreender o cotidiano do grupo escolar e as lutas para constituir uma cultura escolar. Esse trabalho também trouxe contribuições relevantes para as análises que fizemos aqui.

Firmino Costa foi um educador que teve uma forte atuação intelectual e política para que as concepções educacionais defendidas por ele adquirissem concretude. Dessa forma, a partir da prerrogativa de "um homem de letras", mobilizou, no âmbito da sociedade local e também do estado, toda uma rede de sociabilidade no sentido da concretização de seus credos e projetos educacionais.

O aspecto das relações estabelecidas entre pessoas em determinado contexto e a força que essas relações adquirem no que se refere às possibilidades de realizações concretas nos sinalizam a exigência de compreensão sobre as suas formas de operatividade. A importância de se buscar compreender de que forma as pessoas se aproximam em determinados contextos, atraídas por determinados objetivos compartilhados, forma, assim, aquilo que alguns autores têm denominado como redes de sociabilidades.

Para Carla Simone Chamon (2005), redes de sociabilidades são formadas pelas subjetividades individuais, condicionadas pelas experiências culturais compartilhadas. Para compreender a trajetória de determinado pensador, é indispensável, pois, seguir a trilha que os fios de suas redes percorreram ao se constituírem. Segundo a autora,

(...) os indivíduos se organizam em grupos que partilham uma sensibilidade cultural ou ideológica e afinidades difusas, sendo necessário ao historiador restituir o indivíduo não ao seu contexto, mas à sua rede de relações concretas. Relações estruturadas em rede que falam de lugares mais ou menos formais de aprendizagem e de troca, de "laços que se atam", de contatos e articulações fundamentais. Ao mesmo tempo, a noção de rede remete ao "microcosmo" particular de um grupo, no qual se estabelece vínculos afetivos e se produz uma sensibilidade que se constitui em marca desse grupo (p. 37).

Firmino Costa mobilizou todos aqueles que, segundo sua percepção, poderiam contribuir para a instituição da cultura escolar que advogava. Parece-nos que ele tinha consciência do nível de interdependência política e social exigido para a implementação de reformas e de projetos educativos, sem transparecer-nos, entretanto, que havia em sua conduta algum nível de premeditação ou de

² Bacharel em Direito, em Sociologia e Política e em Administração Pública pela UFMG. Doutor em Ciências Sociais também pela UFMG (...). Professor Universitário e assessor do Ministério da Cultura nos anos 80 (INEP, 1985, p. 11).

manipulação de pessoas visando a interesses particularistas. Ao contrário, ele tornava públicas, por meio dos relatórios e artigos, tanto as contribuições daquelas pessoas que mobilizava, como as formas por meio das quais elas teriam sido acionadas. Assim, procuramos ao longo deste trabalho enfatizar como foi que ele trouxe para o projeto educacional as contribuições de pensadores e políticos, seus contemporâneos.

Era portador de um grande conhecimento, tanto no campo educacional como no campo da língua portuguesa. Em todas as suas obras está presente o diálogo estabelecido com os principais pensadores da época e também anteriores, disponíveis na ambiência intelectual do período. Foi uma de nossas preocupações compreender como Firmino constituiu seu repertório de pensamentos. Isto porque, a adoção de determinadas teorias e pensamentos em circulação não se deu de forma desvinculada das exigências de sua atividade de educador, mas foram submetidas a determinados crivos balizados pelas necessidades de respostas a questões concretas.

Ângela Alonso (2002), analisando o período pré-republicano e a forma com que os pensadores brasileiros escolhiam as teorias e os pensadores para que pudessem dar inteligibilidade aos processos sociais daquele momento, afirma que:

Argumentos e conceitos de teorias estrangeiras [e também nacionais] não foram adotados aleatoriamente, sofriam um processo de triagem: havia um critério político de seleção. Os agentes elegeram um conjunto de teorias e noções por razões práticas: estavam em busca de subsídios para compreender a situação que vivenciavam e para desvendar linhas mais eficazes de ação política (p. 39).

A autora continua sua argumentação explicando que o recurso às diversas teorias através de uma pluralidade de fontes, muitas vezes pouco rigorosas e sem referências, não tinha por finalidade manter a fidelidade e a unidade teórica a determinados autores. Ao contrário, a intenção seria a de colher “elementos para compor uma interpretação da conjuntura no repertório político e intelectual contemporâneo”. A partir dessa argumentação, a autora apresenta o funcionamento operativo do conceito de repertório, segundo o qual, esses “funcionam como uma ‘caixa de ferramentas’ às quais os agentes recorrem seletivamente, conforme suas necessidades de compreender certas situações e definir linhas de ação” (Alonso, 2002, p. 39 - 40).

Por repertório estamos adotando a concepção que corresponde ao conjunto de idéias que determinado grupo apropria, compartilha e coloca, de alguma forma,

para circular, atribuindo-lhes, assim, algum tipo de visibilidade. Esses conjuntos de idéias são apropriados a partir da interação com correntes doutrinárias e sistemas de pensamento, mas, longe de atenderem a um critério de compromisso de fidelidade para com esses, são re-inventados e adotados de acordo com exigências de inteligibilidade histórica e proposições práticas.

Ao pensarmos que um repertório diz respeito a um determinado grupo de pessoas que compartilha idéias mais ou menos afins, a perspectiva de articulação entre os conceitos de repertório e os conceitos de redes de sociabilidade apresentados parece-nos promissora. A articulação pode ser melhor evidenciada no excerto do trabalho de Chamon (2006), para quem a idéia de repertório:

(...) afasta-se da noção de uma consciência individual, sendo mais uma linguagem cuja utilização supõe a interação entre indivíduos ou grupos. Afasta-se também da noção de um sistema unificado, originado de filosofias abstratas ou de teorias consistentes e coerentes, que conduziria os sujeitos a ações definidas. Ao contrário, repertórios são mobilizados pelos sujeitos, fornecendo elementos que são apropriados para construir suas estratégias de ação, sendo seu arranjo "histórico e prático" (p. 25).

Pela passagem, podemos inferir que ambos os conceitos possibilitam uma articulação para a apreensão de nosso objeto, na medida em que os repertórios são postos em circulação por meio dos veículos disponíveis, tais como jornais, revistas e livros, mas também pelos próprios sujeitos sociais e suas redes de sociabilidade. São sujeitos históricos que escolhem, tanto os repertórios entre aqueles disponíveis, como as formas para colocá-los em circulação.

No caso de Firmino Costa, buscávamos compreender de que forma ele apropriou de seus conhecimentos, isto é, constituiu seu repertório de pensamentos e ações, em prol da campanha civilizatória por meio da educação. Nesse sentido, impôs-se a exigência de explorar um pouco mais quais eram as idéias e concepções que circulavam na ambiência cultural no alvorecer da Promulgação da República e que teriam informado a sua ação.

A contestação dos intelectuais

Dizer que Firmino Costa possuía um considerável conhecimento acerca das idéias em circulação e que fez uma apropriação original delas, sobretudo no campo educacional, e citar os nomes dos autores explicitados pela convergência das concepções ou pelas citações das próprias fontes, ainda que necessário, não seria o

bastante. Mais profícuo ao nosso propósito seria o de procurar compreender quais eram as principais idéias que circulavam no período e qual o sentido das escolhas dessas pelo atores sociais.

Pensando a partir da apresentação de alguns elementos sobre a ambiência cultural presente nos anos que antecederam a República, impôs-se a exigência de demonstrarmos o sentido também de buscar a conexão entre esses elementos e nosso objeto de estudo, isto é, a relação desses elementos com a atuação política e intelectual que informou a ação educacional do educador. Portanto, foi preciso apreendê-la a partir do contexto e demonstrar as conexões entre sua forma de atuação e a referida ambiência intelectual.

Para compreender a atuação intelectual e política de Firmino Costa no contexto pré-republicano e nos anos subseqüentes, foi importante considerarmos que, nascido em 1869, ele cresceu sob os auspícios das idéias e dos movimentos que antecederam a República, inclusive dentro de sua própria casa, considerando o posicionamento político do seu pai, de marcada tendência liberal republicana. Tendo permanecido algum tempo em São Paulo, enquanto estudava, também pôde ver mais de perto e com maior intensidade os debates que acompanhavam os últimos suspiros do Império que se desmoronava na corte ali vizinha. Contudo, mesmo considerando a experiência advinda dessa viagem, parecem ter sido as leituras e as redes de sociabilidade as maiores informantes para a constituição do seu repertório. Foi conveniente, nesse ponto, interrogar, que leituras e informações eram, ou ainda antes, porque as leituras e informações estavam em circulação no período.

Ao buscarmos as conexões de Firmino com as idéias em circulação na ambiência cultural, não estamos tentando afiliá-lo artificialmente e postumamente a uma ou outra manifestação cultural ou a um determinado sistema de pensamento. Tampouco defender que ele possa ter sido um porta-voz dessas, influenciado pelo prestígio cultural que pudesse advir do movimento. Nosso movimento é o de identificar, por meio delas, alguns dos elementos do repertório que foram adotados pelo educador como sustentação de suas ações, na forma de uma herança, assimilada ativamente, que possa ter impregnado sua forma de pensar e de agir. Dessa forma, a compreensão delas permitiu-nos entender um pouco mais os posicionamentos do educador.

Contra a idéia da passividade dos sujeitos frente às influências de determinados sistemas teóricos ou da ausência de criatividade e originalidade na apropriação dos mesmos, Michel de Certeau (1994) nos esclarece que não é possível pensar dessa forma, nem mesmo com relação aos próprios autores das idéias e pensamentos em questão, porque:

Todo lugar “próprio” é alterado por aquilo que, dos outros, já se acha nele. Por esse fato, é igualmente excluída a representação “objetiva” dessas posições próximas ou distantes que denominamos “influências”. Elas aparecem num texto (ou na definição de uma pesquisa) pelos efeitos de alteração e elaboração que ali produziram. Como tampouco as dívidas não se transformam em objetos. Intercâmbios, leituras e confrontos que formam as suas condições de possibilidades, cada estudo particular é um espelho de cem faces (neste espaço os outros estão sempre aparecendo), mas um espelho partido e anamórfico (os outros se fragmentam e se alteram) (Certeau, 1994, p. 110).

Quando pensamos sobre a ambiência intelectual no limiar da República brasileira, estamos considerando que havia um conjunto de idéias em circulação, tanto aquelas oriundas de sistemas teóricos europeus ou americanos, como também do próprio arcabouço dos pensamentos nacionais. De um ou de outro modo, essas idéias eram mobilizadas pelos atores sociais conforme a necessidade o exigia. Traduzidas tanto em maneiras de pensar, como também nas de agir, ou seja, nas práticas sociais, fizeram parte do repertório de atuação dos intelectuais e políticos como forma de enfrentamento das questões específicas do período e do contexto brasileiro. Portanto, partindo das assertivas de Certeau, ressaltamos que não se trataria de adoção passiva ou de mera importação de idéias. Bem ao contrário, o conjunto de informações com as quais se operava foi profusamente alterado pelas condições de apropriações existentes e estavam em constante movimento de re-elaboração e re-apropriação por alguns dos atores sociais.

O fato de, a partir de 1874, o Brasil ter passado a receber e a emitir notícias e informações, via cabo telegráfico submarino, conectando-o à Europa, aos Estados Unidos e mesmo entre as cidades brasileiras, foi um aspecto que agilizou bastante os processos de circulação das informações, as quais até então chegavam de navio ou de trem, com semanas de atraso. Esse progresso, somando-se a outros aspectos igualmente relevantes, tal como a possibilidade de uma maior e mais rápida locomoção permitida pelo desenvolvimento dos meios de transportes, provocou uma série de modificações na lógica da produção econômica, mas, sobretudo, política e intelectual. Às expressões do progresso tecnológico, somadas aos progressos relativos às tipografias e à impressão, impactaram sobremaneira a prática dos intelectuais e políticos em formação, pois baratearam os custos e ampliaram a edição de diversos títulos. Nesse sentido, Alonso afirma que, “a

abertura de livrarias, editoras e jornais intensificou a circulação da informação, expandindo o universo intelectual para além da elite política” (2002, p. 94).

Paulatinamente a sociedade civil se amplia e, ao menos aqueles que tinham algum recurso cultural e também econômico passam a ter acesso às informações e publicações, quase que concomitantemente com a sua produção. Com isso, observa-se uma participação mais qualificada e cada vez maior da sociedade civil no debate sobre as questões da época, tanto em termos de novos interlocutores, quanto em termos da pauta do debate. Desse modo, a origem social dos intelectuais e políticos, até então associada obrigatoriamente às elites, começa a apresentar-se através de um cenário um pouco diferente.

Novos atores, diferentes entre si, levantam novas vozes sobre antigas questões tais como a escravidão, a monarquia, a educação, mas, especialmente, sobre a república, e passam a buscar formas de se expressarem publicamente. Estava claro que, no novo quadro social, os intelectuais e políticos que queriam fazer-se ouvir não mais poderiam ser distinguidos apenas pelo perfil econômico. Eram filhos de diferentes classes sociais e de todas as profissões: desde pequenos proprietários rurais até grandes latifundiários, desde acanhados comerciantes, até militares de toda patente. Todavia, deveriam necessariamente ser ao menos portadores de alguns recursos que os possibilitassem a informação e, também tornarem públicas suas insatisfações (Alonso, 2002, p. 100 - 101).

Se não se pode afirmar que Firmino Costa originava-se de uma família humilde, também não é verdade que ele fazia parte das camadas mais abastadas. Seu pai de ex-combatente passou a ser trabalhador da lavoura e depois proprietário de um comércio em Lavras. Pudemos constatar que eles tinham recursos para investir na educação dos filhos, pois Firmino teve inclusive a oportunidade de ir para São Paulo, para completar seus estudos.

As leituras sobre a vida de Firmino apresentaram algumas indicações de que seu pai tenha engrossado o coro dos descontentes com a ordem Saquarema, sobretudo se considerarmos sua participação nas diversas revoltas que marcaram o período. Assim, parece-nos que o educador tenha sido formado sob a pujança das contestações presentes sob a ambiência intelectual, ainda que de Lavras.

Um mote que permeou boa parte dos debates da época, de certa forma, presente nas revoltas, é a questão nacionalista que, embora tenha se apresentado por meio de diversos matizes, convergia para a construção da identidade e da alteridade nacionais, perfiladas pela preocupação com a salvação nacional. Nesse sentido, se não iam aos campos de batalhas, os intelectuais da época se atribuíam o papel de responsabilidade pela criação e preservação de uma tradição que justificasse e, ao mesmo tempo, sustentasse seus descontentamentos e bandeiras.

Assim, “o ideário nacionalista” foi uma construção elaborada pelos intelectuais e a eles deve ser atribuída, em grande parte, a sua difusão. Segundo Lúcia Lippi Oliveira (1990):

Os intelectuais, independentemente da sua origem de classe, da sua formação bacharelesca ou especializada, mantiveram-se ocupados em “pensar” o Brasil e em propor caminhos para a salvação nacional. Ao atuarem na construção de consciências coletivas, os intelectuais consideraram-se imbuídos de uma missão e procuraram difundir suas propostas (....) (p. 189).

O que caracterizaria predominantemente o clima de contestação presente na ambiência intelectual pré-republicana eram as restrições com relação a oportunidades de expressão e de atuação das novas vozes sociais que se constituíam. A argamassa que unia, principalmente, os mais diferentes grupos de contestação no final do século XIX era a insatisfação com a situação de exclusão que viviam com relação ao *status quo* Saquarema, isto é, um regime fechado, ultrapassado, conservador, sem espaço para novos empreendimentos e perspectivas. Nesse sentido, eles não vinham de uma mesma formação acadêmica, nem de uma mesma origem social e econômica. Eram de todas as classes sociais: desde filhos de altos funcionários públicos, como de pequenos lavradores ou de grande proprietários rurais, militares ou comerciantes. Nem mesmo eram originados prevalentemente de uma mesma província, mas guardavam entre si uma disposição para a contestação (Alonso, 2002, p. 161).

Duas décadas depois, a forma arrojada e assertiva com que o educador pautava sua atuação política e intelectual pode ter sido condicionada pelo clima de contestação do qual compartilhava enquanto se formava. Do mesmo modo, as formas como ele reivindicava dos seus superiores aquilo que pensava ser de direito para a realização do projeto educacional. Mostrava-se bastante seguro e com um forte arcabouço teórico de argumentação disponível, tanto para anunciar sua adesão incondicional à Reforma de João Pinheiro, em 1906, como para denunciar publicamente aquilo que ainda era moroso e ineficiente. E assim permanecerá nos anos vindouros.

Afirmar que havia um clima de contestação nos alvares da República e que esse clima unia vozes de intelectuais e políticos descontentes com a exclusão e com o fechamento impostos pela inabilidade política da ordem imperial resolve apenas em parte o problema de compreender a ambiência cultural do período como forma de atribuir um maior significado às atuações futuras do educador. Isso porque, se as vozes convergiam em torno da questão, não se pode afirmar que todos eles

foram marginalizados no mesmo nível. Certamente havia níveis diferenciados de insatisfação e o que informava a diferença entre os níveis era o grau de aproximação ou de distanciamento em relação à corte. Por sua vez, o nível de marginalização determinava o tom dos discursos e a forma de apropriação teórica para impetrar legibilidade e legitimidade, tanto às reivindicações quanto às proposições.

Alonso (2002) defende que a chave para compreender os posicionamentos intelectuais presentes no período está em partir do pressuposto do que os unia, isto é, a experiência de marginalização política³. Por sua vez, os níveis de marginalização condicionaram os tipos de contestação, que foram sendo assumidos através da formação dos grupos, com as mais diferentes nomenclaturas: abolicionistas, federalistas, científicos, darwinistas positivistas, comteanos, dentre outros, como exigência de destaque entre eles e de demarcação das respectivas identidades. Contudo, não era objetivo precípua dos grupos formar escolas doutrinárias ou defender determinado sistema de pensamento em si. A adoção desta ou daquela corrente, muitas vezes de mais de uma ao mesmo tempo, se devia muito mais à necessidade de dar inteligibilidade às propostas sociais e culturais que viviam e que também proclamavam. Nesse sentido, a conexão com determinada doutrina tinha um valor instrumental para expressar a força do dissenso entre aqueles que se sentiam, de alguma forma, marginalizados pela dominação saquarema (Alonso, 2002, p. 162).

Nesse sentido, Alonso (2002) adverte que, se havia grupos, isso não significaria que eles eram engessados e que não havia trânsito de partidários entre eles. Por outro lado, não seria fecundo classificar as linhas de pensamento presentes entre os intelectuais e políticos que contestavam a ordem imperial apenas tomando por base sua filiação doutrinária a partir de uma assimilação passiva das grandes correntes teóricas produzidas no exterior. Para compreendê-las, foi necessário pensar sobre a constituição do cenário político e identificar como foram configurados os principais grupos de contestação e o sentido da adoção de determinadas doutrinas para cada um deles, isto é, a constituição dos respectivos repertórios. Isso porque, segundo a autora,

(...) o movimento não recorreu ao repertório intelectual europeu visando à construção de teorias em meio a um debate intelectual abstrato. Componentes desse repertório foram assimilados

³ Além das obras dos próprios pensadores, existem diversos trabalhos sobre eles e sobre os respectivos pensamentos brasileiros no período analisado, tais como o de Rocha (2004), Vianna (1922), Vianna (1997), Oliveira (1990), Carvalho (1990), dentre muitos outros.

critérios, conforme sua capacidade de elucidar a conjuntura brasileira e oferecer armas para a luta política” (p. 332).

Assim, para explicar a configuração dos grupos dos contestadores, a autora apela para, pelo menos, três aspectos presentes nas formas de contestação adotadas. São eles: os elementos teóricos apropriados do repertório da política científica⁴; o tipo de explicação para as crises do Império e as proposições para as mudanças visando à superação da ordem Saquarema (Alonso, 2002, p. 252). Apresentaremos a seguir o que caracterizaria cada um dos grupos, segundo as classificações propostas pela autora. Aprofundar na questão extrapola nosso objeto de estudo, mas a apresentação dessas, ainda que de forma sumária, revela-nos alguns outros aspectos que podem estar subjacentes à atuação política e intelectual de Firmino Costa.

Em um grupo, estão os chamados liberais republicanos, como Pedro Lessa, Quintino Bocaiúva, Salvador de Mendonça e Saldanha Marinho⁵, os quais defendiam a descentralização como condição de modernização do estado, a partir de um modelo de democracia com sufrágio universal e tinham como referência a democracia americana. Acreditavam na transformação do povo pela educação popular, pela imprensa e pela propaganda partidária. Defendiam o desenvolvimento da lavoura e, para isso, eram favoráveis à imigração. O fim da escravidão deveria ser gradativo para que não ficassem desestabilizados a propriedade e os seus interesses. Desse modo, “a reforma política era independente da reforma da economia” (Alonso, 2002, p. 253).

Havia também os liberais monarquistas constitucionais, os quais coincidiam com os republicanos em quase todos os objetivos, mas divergiam precisamente na hereditariedade e no poder como emanção divina. Ao contrário, defendiam a soberania nacional de maneira contundente e sustentada pelo discurso da liberdade. Seja como for, tanto os monarquistas como os liberais enfrentavam, no Brasil do século XIX, “uma luta semelhante à vivida pelo liberalismo europeu no século XVIII. Seu conteúdo era jurídico-político, e era em nome do direito natural que condenavam a escravatura e a ordem imperial” (Oliveira, 1990, p. 82).

Em um outro grupo, os federalistas científicos, protagonizados por Campos Salles, seu irmão Alberto Salles, Prudente de Moraes, Júlio de Castilhos, dentre

⁴ Segundo Alonso, a geração brasileira dos intelectuais de 1870 “buscou no repertório europeu teorias evolucionárias da mudança, que requisitavam uma *intelligentsia* para geri-la e controlá-la. Assimilaram um dos *topos* do repertório intelectual do século XIX: a idéia de um controle científico da política, de sua condução por uma vanguarda ilustrada”. A autora utiliza o termo para designar esse movimento de apropriação (2002, p. 334).

⁵ Também não é objeto desse trabalho investigar os principais protagonistas de cada um dos grupos. A citação de alguns deles tem apenas por objetivo favorecer algumas amarrações históricas por parte do leitor.

outros, propugnavam uma organização científica do estado também descentralizado, com sufrágio universal, tendo o sistema eleitoral como sua principal referência. À diferença dos liberais republicanos, defendiam que a questão da escravidão era uma questão econômica e uma exigência para que o trabalho pudesse se associar ao capital. Nessa transição, como que preparando o terreno para as novas formas de produção, defendiam também a vinda de estrangeiros europeus para a lavoura (Alonso, 2002, p. 253).

Baseados preponderantemente nos pensamentos de Comte, imbuídos da perspectiva do progresso social, como uma evolução histórica, os cientificistas mais ortodoxos acreditavam em uma transformação da sociedade baseada em conhecimentos científicos. Com relação à escravidão, eram mais radicais e se sustentavam no argumento de que não havia nada de científico que justificasse a subjugação de um homem pelo outro, comprovando a inferioridade das raças. Contudo, não obstante as diferenças, o que predominou no Brasil "foi uma aliança entre positivistas, cientificistas e liberais" (Oliveira, 1990, p. 84).

Tanto os liberais republicanos quanto os federalistas científicos se empenhavam em uma reforma que tinha o caráter político como seu aspecto mais relevante. Assim, defendiam que, para a modernização do estado, a principal questão passava pela mudança de regime político. Por isso, a república tinha precedência sobre todas as questões, porque daí adviria as reformas, que deveriam ser realizada prevalentemente através da legislação, enquanto que, as mudanças sociais, propiciadas por essa reforma, viriam com o tempo. Segundo Alonso (2002), "apostaram na organização de um partido republicano e na apresentação de candidaturas eleitorais. Buscavam persuadir a 'opinião pública', mudando o regime de baixo para cima" (p. 257).

Os federalistas gaúchos e paulistas afastavam-se entre si na questão da reforma social, mas aproximavam-se em relação à defesa da tônica na reforma política e na crença na fecundidade da cobrança de imposto territorial, como um instrumento para fazer vir ao Brasil famílias européias, interessadas em construir aqui seu próprio patrimônio.

Os novos liberais, entre eles, Rui Barbosa, Joaquim Nabuco e André Rebouças, acreditavam que a reforma social era a condição para qualquer projeto de modernização e, como os federalistas gaúchos e paulistas, também defendiam a cobrança de tributos e o incentivo à imigração como incrementação da lavoura. Daí que o papel dos imigrantes não se restringiria apenas ao trabalho braçal, mas também a uma atuação civilizatória, ou seja, contribuiria para a formação de uma cultura de trabalhadores da terra mais bem preparados. Ambos defendiam os Estados Unidos como um modelo econômico (Alonso, 2002, p. 254).

Já os positivistas abolicionistas, representados por Miguel Lemos, Teixeira Mendes e Aníbal Falcão, defendiam a reforma social e a abolição, que eram a sua pedra de toque, mas a modernização passava pela industrialização das formas de produção. Suas proposições apontavam para fragilidade da reforma agrária defendida pelos demais grupos no processo de transição de uma sociedade rural e agrária para uma urbano-industrial. Propunham formas de providências para o operário a partir de um modelo de proteção do fraco pelo forte, o que sugeriria uma transposição da lógica do papel do senhor patriarcal para um estado protecionista. A defesa do estado de bem-estar chegaria a ponto do sacrifício da democracia como forma de evitar bruscas rupturas. Nesse sentido, a política era concebida a partir de seu caráter apenas normativo, condição para a realização de um estado transparente e eficiente, enfim, moralizado. Para isso, o poder estatal deveria ser concentrado em uma república presidencialista. Não tomavam o modelo americano como referência, pois se acreditavam guardiões de um modelo político nacional autóctone, e nem defendiam a vinda de imigrantes, justificando-se pela concorrência desleal entre esses e os escravos (Alonso, 2002, p. 254).

Os positivistas usavam o argumento do progresso contra a monarquia, a separação radical entre igreja e estado e também defendiam como uma de suas propostas, a "(...) incorporação do proletariado à sociedade moderna, como uma política social a ser implementada pelo estado (...)" (Carvalho, 1990, p. 27). Tanto os positivistas abolicionistas quanto os novos liberais asseveravam uma mudança social através de uma ação política pela via prussiana, isto é, as reformas sociais adviriam de reformas políticas, mas seriam prioritárias, ao contrário dos federalistas e dos liberais republicanos, que apostavam na reforma política como forma de mudar, ao seu tempo, as estruturas sociais.

É evidente que as manifestações dos grupos tinham apenas caráter contestador. Tampouco se tratava de um movimento popular, mas reformista e elitista. Todavia, o clima de disputa entre os grupos no sentido de encabeçar as reformas, fossem elas políticas ou sociais, era claro. Por isso, Alonso (2002) argumenta que, entre os grupos, era comum que "a solução pedagógica, a constituição de uma opinião pública e a exclusão das teorias da revolução são os pontos de contato. A reforma, embasada num diagnóstico material dos problemas, revolucionava apenas as consciências" (p. 261).

Embora o movimento não tenha rompido com a lógica elite-povo, questionou e abalou profundamente a crença na "capacidade de a elite imperial efetivar um projeto civilizatório", criando, assim, as condições históricas para que a República viesse a lume (Alonso, 2002, p. 334). Desse modo, como um dos significativos aspectos da ruptura com a ordem Saquarema, seria incontestável a presença das

novas formas de mobilização e envolvimento populares para além das instituições políticas, desencadeadas pela atuação direta ou indireta dos intelectuais e políticos. Assim, Alonso assevera que, dos anos 70, "(...) até a queda do regime, emergiram múltiplas manifestações públicas de protesto, exacerbando a demanda liberal por reformas: associações de proprietários, manifestações populares, associações abolicionistas, militares, republicanas, literárias e outras congêneres". Ainda segundo a autora,

Um novo modo de pensar não veio pelo banco escolar, mas pela ambiência intelectual de seu entorno: o partido republicano, as sociedades literárias e científicas, a maçonaria, os novos jornais, e mesmo por um certo tipo de professor, pouco propenso ou sem acesso à carreira política, que formava sociedades de estudos. A difusão das ciências sociais em constituição se operava desse modo: nas vulgatas, nos compêndios, em artigos de Jornal (Alonso, 2002, p. 122).

Aprofundar na diversidade, presente entre os matizes de apropriações teóricas e idéias postas a circular pelos grupos que se formaram em torno das reivindicações políticas do período, foge à abrangência de nosso objeto de estudo. Nosso objetivo foi o de realçar, da ambiência política e intelectual, ainda sinteticamente apresentada, alguns elementos que informaram e condicionaram a formação do educador Firmino Costa. Dentre eles, já observamos que o clima de contestação iniciado no limiar da República pode ter contribuído sobre as maneiras arrojadas e contestatórias de exercitar seu ofício, seja como diretor, professor ou escritor. Além desse, outros elementos da referida ambiência podem ter contribuído para as suas formas de atuação. Vejamos a seguir mais alguns deles.

Em seus discursos escritos é nítida a posição de liberal e de republicano. Segundo Dias (1986), a influência paterna e dos políticos conterrâneos foram decisivas. Nesse sentido, quando Firmino se referia a alguém como liberal, fazia-o com o intuito de elogiá-lo. Além disso, sua forma de exercer a profissão de comerciante, de professor, na direção do grupo, suas leituras e sua rede de sociabilidade denotam claramente a opção política liberal republicana, pois "encarou com esperança a implantação do novo regime, como ocorreu a muitos intelectuais de sua geração" (p. 146).

Como um bom ilustrado, acreditava na educação, mas era um crítico contumaz da qualidade do ensino existente, sobretudo em relação ao seu caráter autoritário, pois acreditava na democracia. Defendia a descentralização da atuação governista e acreditava firmemente que a riqueza do Brasil estava essencialmente

na reforma agrária e que o país só poderia desenvolver-se se investisse na educação de seu povo visando a uma modernização da lavoura.

Partindo dessas considerações, poderíamos facilmente deduzir sua afinidade com os pensadores do grupo dos liberais republicanos. De fato, em alguns pontos isso é evidente. Contudo, o conjunto das expressões de Firmino Costa nos sinaliza que ele não poderia ser reduzido a apenas um deles. Bebeu em mais de uma fonte, algumas vezes até antagônicas entre si. Chama-nos a atenção que o intelectual, até mesmo para a constituição de seu repertório, assumiu um posicionamento original no sentido de que não se submeteu a um rótulo, se permitindo um livre trânsito entre as idéias e doutrinas, adotando-as no sentido que Alonso (2002) informa em seu texto: a partir das necessidades que a inteligibilidade para os desafios concretos lhe exigia. Entretanto, não nos parece que fizesse essa adoção de forma apressada e superficial.

Em diversas ocasiões, referiu-se aos Estados Unidos como exemplo de democracia, trabalhava pela educação popular porque acreditava que daí adviria a transformação social e defendia o desenvolvimento da lavoura, mas não encontramos registros de que era favorável ou não à imigração. Contudo, era defensor da causa abolicionista e, quando pensava em educação popular, pensava na inclusão, sobretudo, dos mais desfavorecidos da fortuna, isso é, os ex-escravos e seus filhos. Nas palavras de Dias,

Há fortes indícios de que tenha sido igualmente um militante abolicionista. Essa atitude da mocidade terá deixado suas marcas. Mostrava-se muito atento ao destino das crianças de cor no campo do trabalho. Revoltava-se contra o tratamento cruel que muitas pessoas davam aos seus protegidos (meninos empregados para serviço doméstico) nas casas de família em Lavras. Citou, tirando dele uma lição, o comentário de Rui Barbosa sobre as agruras sofridas pelo poeta negro Luís Gama (1986, p. 146-147).

Nesse aspecto, ele também se distanciava dos federalistas científicos, mas se aproximava dos mesmos em relação à defesa da descentralização do governo como forma de uma maior racionalização e modernização do estado. É difícil dizer se Firmino Costa atribuía prioridade a uma reforma política em detrimento da social, porque, se defendeu e contribuiu para aquela, efusivamente, mobilizava-se com empenho para a realização da segunda, sobretudo através da educação. Daí, talvez, a explicação de sua mobilização política para a implementação de Reformas educacionais a ele contemporâneas.

Com relação aos abolicionistas positivistas, parece-nos que a afinidade tenha sido em relação à defesa incondicional da abolição e aos pressupostos teóricos da política científica. Mas, ao contrário destes que defendiam o industrialismo, como vimos, embora tenha, em diversas passagens, falado em um ensino técnico profissional, não identificamos uma defesa ardorosa da industrialização. Ao contrário, sua defesa sempre se deu no sentido da incrementação da lavoura, compreendida como sendo o maior potencial de riqueza do Brasil. Acreditava na formação de um novo tipo de operário, o rural, para a qual o ensino primário agrícola exerceria um papel fundamental (Pereira, 2005, p. 401).

Podemos ressaltar ainda dois pontos relevantes entre os aspectos da ambiência intelectual republicana e a prática de Firmino Costa: o primeiro é a indissociabilidade da dimensão política e intelectual presente de forma praticamente inconteste entre todos os membros do período, isto é, as ações políticas eram necessariamente sustentadas e articuladas por atividades intelectuais e vice-versa, a ponto de não se poder separar uma da outra. De acordo com Alonso,

Os membros do movimento intelectual foram participantes ativos do debate político. Foi em busca de recursos para a compreensão da conjuntura e de armas para a luta política que esses grupos recorreram a um novo repertório intelectual. Assim, o fenômeno da adoção de teorias científicas e liberais na crise do Império pode ser redefinido como um movimento político-intelectual (...) (2002, p. 101).

A exemplo do que aconteceu com o movimento contestador pré-republicano e que teria contribuído para a formação de Firmino Costa, sua atuação educativa sempre esteve informada pela ótica da aglutinação da dimensão política e intelectual. No nosso modo de ver, tanto a posição de político e intelectual condicionou a atuação como educador, como foi, por sua vez, condicionada por essa. Isso nos permite afirmar que a ação educativa estava imbuída da causa social, ou seja, era expressão de um compromisso, que ele mesmo se propôs, com as transformações sociais e políticas, necessárias para a construção da almejada pátria, nos padrões de modernidade e desenvolvimentos exigidos pelas novas racionalidades.

O segundo ponto seria que todos os grupos criaram e participaram de diversos tipos de associações, como forma de dar visibilidade ao conjunto das respectivas contestações, mas também às proposições. Fossem elas cívicas, literárias, militares, de voluntariado, de jornais, dentre muitas outras, tinham uma intenção pedagógica e de convencimento, isto é, eram espaços de discussão de

ideais, de idéias ou de mobilização da sociedade e representavam o que Alonso (2002) chamou de "solução pedagógica" para os problemas sociais e políticos (p.153 e 261).

Firmino Costa, durante a direção do Grupo Escolar de Lavras, Ginásio de Barbacena e Escola Normal, criou e, naturalmente, participou de diversas organizações desse tipo. Basta citar o caso da Caixa Escolar e o da Assistência Escolar e o papel que elas tiveram, junto à comunidade lavrense. Da mesma maneira, a criação do Museu e da Biblioteca, ainda que recomendados pela legislação, assumiram um lugar de propagação da cultura na sociedade local, como de resto também todo o grupo em si. Para desenvolver a Biblioteca e o Museu, além de estimular a aplicação ao estudo, criou a Sociedade Infantil de Estudo, em 1915, cujo estatuto foi por ele elaborado e publicado em seu nono relatório anual (Costa, 1916, p. 09, RGEL/09). Defendeu a importância do movimento criado pelo general Baden-Powell na Inglaterra chamado de *Boys Scouts* para a educação física e cívica dos jovens (Costa, 1913, p. 91). Antes disso, participou do clube dos republicanos de Lavras e depois disso, esteve ligado a associações, principalmente educativas, de forma bastante atuante, como veremos mais à frente.

Por outro lado, a maior parte dos intelectuais e políticos republicanos na maior parte do mundo ocidental privilegiou a imprensa como forma de dar maior visibilidade às respectivas causas e, com isso, colocá-las em circulação (Alonso, 2002, 153 e *passim*). Sobre esse aspecto resta-nos apenas reforçar a idéia de que Firmino usou fartamente a estratégia. Não só publicou seus artigos, livros e relatórios nos órgãos da imprensa de maior visibilidade no estado, como criou e escreveu um boletim, *Vida Escolar*, reconhecido oficialmente pelo então secretário, Carvalho Brito, cuja leitura foi recomendada, através da sua publicação no Minas Gerais. Para ele, o fato de a matrícula e a frequência terem aumentado substancialmente nos dois primeiros anos do grupo se deveu, fundamentalmente, aos textos de estímulo e das estatísticas sobre o grupo publicados no jornal (Pereira, 2005, p. 59 - 60).

Para contrapor à concepção presente nos estudos sobre protagonistas que agiriam de forma isolada e desconectada de um conjunto de idéias em circulação e defender a existência de uma ambiência cultural como expressão de múltiplos repertórios em movimento é importante considerar que os intelectuais e políticos do período construíam suas redes de sociabilidade e que eram, de certa forma, fatores condicionantes de suas escolhas teóricas, não significando a impossibilidade de movimentos entre elas. Por isso, seria muito restritivo não recorrer a elas para compreender determinado pensamento.

Também sobre a questão das fidelidades a determinadas classificações ou afiliações teóricas, Oliveira (1990), considera que os intelectuais do período estavam muito mais preocupados em construir uma nação, ou aquilo que a autora chama de “atualização do Brasil”, isto é, a elite intelectual estava mais voltada para “a ação política propriamente dita, cujo compromisso era mais com a prática do que com o rigor doutrinário ou teórico” (p. 90). De certa forma, a autora chama a atenção para a inocuidade de rotulá-los, mantendo-os constrictos a um ou outro lugar. Todavia, ressalta ainda, que eles tinham em comum:

O combate ao antigo regime e certa dose de lusofobia eram aspectos presentes no pensamento de todos os que desejavam uma nova sociedade, moderna, industrial e menos autoritária. Os representantes da velha ordem, mesmo os mais esclarecidos e ilustrados, eram acusados de estarem ligados à colônia portuguesa por laços de família e por interesses econômicos (p. 94).

Tentar enquadrar determinado intelectual ou político em determinada doutrina de pensamento, ainda que ele possa de fato assumir diversos matizes dessa, não seria profícuo para compreender a complexidade das relações históricas que o posicionamento implicaria. Entretanto, ao ignorá-las incorreríamos num risco tão restritivo quanto esse. Assim, buscamos em nosso estudo, a compreensão dos lugares a partir dos quais Firmino teria se formado para a produção do seu lugar.

Um intelectual da República

Construir a identidade nacional, teria sido, de fato, uma das principais questões que ocuparam a intelectualidade brasileira e continuaram a ocupar ao menos pelas primeiras décadas dos noventa. Esse movimento se justificaria na exigência de um desenho para a república, que se constituía em meio aos diversos e discrepantes entendimentos do que seria “uma república” e “um governo republicano” adequados à realidade brasileira. Os intelectuais, já durante os primeiros prenúncios, perceberam que a república que se alvorecia não era exatamente aquela desejada e muito menos a compartilhada por boa parte deles: havia muitas controvérsias no contexto republicano brasileiro⁶ (Carvalho, 1990, 32).

⁶ José Murilo de Carvalho apresenta uma análise acerca das repúblicas possíveis no Brasil, segundo a qual, “Havia, assim, pelo menos três modelos de república à disposição dos republicanos brasileiros. Dois deles, o americano e o positivista, embora partindo de premissas totalmente distintas, acabavam dando ênfase a aspectos de organização do poder. O terceiro colocava a intervenção popular como fundamento do novo regime, desenhando os

Em todos os casos, os intelectuais demonstravam com seus posicionamentos a exigência de se marcar um lugar a partir do qual pudessem obter visibilidade. Daí se explicaria o papel fundamental que a fundação dos jornais e revistas, a crescente produção de artigos, publicações de livros, também as associações, os partidos, dentre outros,⁷ exerceram. O que estaria em jogo seria a produção de um lugar ou de lugares que, de alguma forma, atribuísem uma maior visibilidade e legitimidade aos respectivos posicionamentos, como forma de propaganda e de convencimento, visando a simpatia e conseqüentes adesões, que poderiam ser necessárias para a manutenção dos lugares constituídos, para “circunscrever um próprio num mundo enfeitado pelos poderes invisíveis do outro” (Certeau, 1998, p. 99).

Explorando a ambiência intelectual do período por meio da constituição de repertórios, corremos o risco de passar ao leitor a falsa idéia de que elas poderiam ser comparadas a um conjunto plácido de idéias disponíveis em uma vitrine, desconsiderando, assim, o caráter de disputa que essas assumiram em determinados momentos. Muito ao contrário, o caráter de uma verdadeira batalha, muitas vezes bastante acirrada, serve melhor para demonstrar as constantes disputas entre grupos distintos no sentido de fazer valer determinadas idéias em detrimento de outras. Portanto, compreender um determinado contexto, considerando a mobilidade das idéias em circulação, significa concebê-lo como um espaço de constante disputa pelos lugares, a partir dos quais os atores sociais se enfrentam com as armas que têm para impor seu posicionamento.

Recorrendo ao léxico das batalhas, Certeau (1994) adota termos referentes ao campo da polemologia para explicar como se dão os combates entre forças distintas, em determinado contexto, entre o “forte” e o “fraco” e as formas possíveis a esse último, na disputa pelos lugares das práticas sociais. Para explicitar a dinâmica, formula as categorias “estratégias” e “táticas”. Enquanto a primeira representa um lugar socialmente autorizado e legitimado, a partir do qual as posições adquirem prestígio e força de mobilização, isto é, poder, as táticas representam a ausência de poder, própria daqueles que se deveriam submeter ao

aspectos de institucionalização. É verdade que a idéia de ditadura republicana era usada pelos dois modelos franceses, mas na versão jacobina ela permanece vaga, ao passo que os positivistas detalhavam o papel do ditador, do congresso, as normas eleitorais e a política educacional” (Carvalho, 1990, p. 22).

⁷ Já se referindo aos anos 20 e podendo exemplificar o quadro crescente de busca de lugares sociais de onde produzir os respectivos discursos, Marta Maria Chagas de Carvalho, considera que “(...) na efervescência que a caracterizou, são constituídos, na dispersão de movimentos aparentemente díspares, discursos sobre o país, que neles se disseminam. Tal é o caso da larga circulação que tiveram – em organizações cívicas como a Liga de Defesa Nacional e a Liga Nacionalista de São Paulo, em movimentos literários e especificamente nacionalistas, em movimentos partidários e em associações, como a Sociedade Brasileira de

poder do outro que é mais forte, mas, por meio de “astúcias”, inventam novas formas de burlar as submissões. Nas palavras de Certeau (1994):

As estratégias são, portanto ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem. Elas combinam esses três tipos de lugares e visam dominá-los uns pelos outros. Privilegiam portanto as relações espaciais. Ao menos procuram elas reduzir a esse tipo as relações temporais pela atribuição analítica de um lugar próprio a cada elemento particular e pela organização dos movimentos específicos a unidades ou a conjuntos de unidades. O modelo para isso foi antes o militar que o “científico”. As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante precioso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que muda a organização do espaço, às relações entre momentos sucessíveis de um “golpe”, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc (p. 102).

Enquanto as estratégias permitiriam alguma autonomia dos sujeitos, a partir de um lugar que é próprio, em relação a um planejamento, a uma visão e a uma projeção das suas formas de atuação, dimensionando, assim, as incertezas das práticas, as táticas confeririam movimentos de apropriação do “outro”, ainda que numa perspectiva de submissão, posto que não têm como ter as suas próprias formas de antever, de planejar, de se projetarem. Precisam contar com o imponderável a todo instante, aproveitarem-se das surpresas, das falhas na vigilância do poder do outro. Desse modo, enquanto ao forte não se poderia permitir a fraqueza da invigilância, ao fraco caberia a ação calculada a partir do incerto, do “senso da ocasião”. Ainda nas palavras de Certeau (1994):

(...) a diferença entre umas e outras remete a duas operações históricas em matéria de ação e de segurança (opções que respondem aliás mais a coerções que a possibilidades): as estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil utilização de tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder (...) (p. 102).

Firmino Costa não só se apropriou de algumas idéias em circulação, como forma de emprestar legibilidade às suas práticas educativas e, por meio dessa, legitimá-las, como também dos lugares a partir dos quais, exercendo funções de prestígio social, elaborou seus textos. Nesse sentido, entender a forma original de constituir o repertório de idéias, condicionada pelos lugares de onde as pronunciava, nos remeteu às categorias de “estratégias” e “táticas”, as quais têm sido largamente adotadas em estudos históricos⁸, nos quais tem centralidade a investigação das práticas culturais.

Investigar as produções de Firmino através dos lugares a partir dos quais seus textos foram produzidos aponta para a exigência de se compreender o que significou, naquele contexto, a defesa da educação. Estamos falando de um contexto no qual a defesa incondicional de uma nação que fosse capaz de superar o atraso de seu povo por meio da defesa de um nacionalismo é forjada de diversas formas, sobretudo, no interior das associações de intelectuais, que também definiriam as formas de dar a elas visibilidade social exigida para o intento.

A campanha nacionalista, presente nos discursos dos intelectuais e políticos, visavam a combater, no entendimento de Carvalho (2003),

(...) o ceticismo, o individualismo, a apatia das elites políticas, cegas à importância da educação. Promover uma reforma da mentalidade dessas elites, convencendo-as da necessidade de regenerar pela educação as populações brasileiras, moldando-as como povo saudável e produtivo, era o que se esperava da campanha educacional (p.47).

Tratava-se, de fato, de uma reforma social, com efeitos econômicos e culturais, na medida em que pudesse colocar o país nos trilhos do progresso, sobretudo por meio da educação. À educação caberia a realização da transposição do pesadelo, de um país de doentes, indolentes e apáticos, para o sonho de um país laborioso, progressista, produtivo e saudável.

Nesse quadro, o lugar daqueles que se propusessem a assumir determinadas bandeiras de luta e tivessem condições de sustentá-la por meio de discursos e práticas, mas também com uma rede de sociabilidade a apoiá-lo era garantido.

dentre muitas outras formas (Carvalho, 1998, p. 138).

⁸ Faria Filho (2000), Vidal (2000), Chamon (2005), Linhales (2006), Gonçalves (2006), para citar alguns deles.

As atividades educacionais de Firmino Costa, quer fossem como diretor, professor ou ainda escritor, direcionavam-se para a concretização de uma educação que fizesse frente aos problemas de um país que, nas representações dos intelectuais do período, estava longe de ser uma verdadeira nação, sobretudo, levando-se em consideração o atraso social, político e econômico. Um dos principais instrumentos sociais que poderia modificar esse estado de coisas seria a educação. Porém, a educação necessária deveria ser renovada, alinhada às experiências dos países mais desenvolvidos e, mais do que isso, organizada segundo um sistema, um conjunto de diretivas que estabelecesse as bases para o seu progresso.

Reforma social e reforma educacional

Firmino Costa participou ativamente da construção da organização escolar, preconizada pela Reforma da Instrução Primária do presidente do estado de Minas Gerais, João Pinheiro, em 1906. O conteúdo dessa reforma procurava se alinhar às proposições educacionais mais atuais, segundo as quais, todas as práticas então vigentes deveriam ser superadas sob os argumentos das ciências psicológicas nascentes e da higiene. Nela, os novos entendimentos acerca da infância e do ensino e aprendizagem ganham contornos muito distintos dos de então.

As inspirações para as novas proposições educativas estavam disponíveis na ambiência cultural do período, em circulação por meio das redes de sociabilidade e da imprensa especializada, e também em jornais de maior circulação, dada a candência da questão educacional no período. Dessa forma, Firmino Costa parece ter absorvido criativamente e transformado em prática muitas das informações, posto que expressou, através de textos, conhecimentos bastante contemporâneos sobre os debates educacionais mais atuais, no Brasil, na Europa e nos Estados Unidos. Algumas delas consubstanciaram-se em temas ou questões que povoaram seu texto de forma mais intensiva, como a questão da formação de professores, a formação para o trabalho e o ensino da Moral e Cívica e o método intuitivo e, posteriormente, a escola ativa. Tais temas estiveram presentes em praticamente todos os textos do educador, ainda que condicionados pelas diferentes formas através das quais se deram a ler.

O conjunto de assuntos pode ser considerado como fruto de uma convergência consciente, por parte do educador, entre as suas concepções apropriadas do ideário republicano e daquelas referentes às novas proposições educativas, consubstanciadas pelo método intuitivo, por meio de uma articulação criativa e empreendedora. A prática educativa de Firmino visava à implementação de uma nova forma de fazer uma educação que pudesse fazer frente às

necessidades do povo brasileiro, isto é, uma cultura escolar alinhada com o progresso social, ainda que os preceitos para a cultura escolar estivessem sendo perfilados também em outros países.

As novas formas educativas foram viabilizadas pela instituição dos grupos escolares no Brasil, inicialmente implantados em São Paulo, em 1894, em seguida no Rio de Janeiro, em 1897, até chegar em Minas, em 1906. Os grupos escolares representaram a concretização da organização educacional, na qual o ensino primário foi concebido segundo a lógica do ensino graduado, simultâneo, e a partir do método intuitivo, historicamente configurada em países europeus e nos Estados Unidos. Tal conjunto de práticas e dispositivos foi capaz de alicerçar a educação em novos patamares, esperava-se, mais modernos, eficientes e progressistas. De acordo com Diana Gonçalves Vidal (2005), os grupos escolares representaram:

(...) um conjunto de práticas rituais e simbólicas (...), disseminando-se como imagens em cartões postais, como denunciou Barros (1997), e constituindo-se como monumentos públicos, como sugerimos Faria Filho e eu, em artigo publicado na Revista Brasileira de Educação (2000), os grupos escolares fundaram uma representação de ensino primário que não apenas regulou o comportamento, re-encenado cotidianamente, de professores e alunos no interior das instituições escolares, como disseminou valores e normas sociais (e educacionais). Assumiu, especialmente nas cinco primeiras décadas do século XX, a posição de uma *escola de verdade* (Tyack e Cuban, 1999) a uma parcela da sociedade brasileira, para qual funcionou como símbolo de coesão e status (p. 12).

Os grupos escolares, como templos erigidos em prol do saber, seriam o *locus* privilegiado para que uma cultura escolar pudesse ganhar existência. Contudo, o termo cultura escolar, adotado como chave interpretativa para que esses espaços pudessem ser apreendidos nas diversas dinâmicas por meio das quais foram implementados, pode ser compreendido de formas distintas e tem sido empregado por diversos pesquisadores⁹, no sentido de apreender as maneiras através das quais, em um determinado período, sob determinadas condições sociais, a educação formal assumiu características específicas, considerando tanto os atores aí envolvidos, os dispositivos de controle adotados, internos e externos à escola, quanto as materialidades por eles apropriadas. De acordo com Dominique Julia (2001), a cultura escolar pode ser entendida como:

Um conjunto de normas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos: normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores (p. 11).

Segundo Vidal (2005), essa definição de Julia desloca o foco das análises mais estruturais, predominantes em estudos apoiados em Bourdieu e Passeron, sobretudo na década de 70, para se deterem principalmente nas práticas cotidianas como forma de apreenderem os significados que adquiriram na configuração de uma realidade educacional distinta. Decodificar a “caixa-preta” da escola, naquilo que ela tem de original, de criativo, de apropriações de idéias. Em outras palavras, romper com o genérico e compreender as particularidades (p. 26).

Nos sentidos apresentados, apreender as concepções educacionais de Firmino Costa, por meio de seus textos, muitos deles relatos de observações atentas de sua própria prática educativa, remeteu-nos à exigência de compreender as formas que o educador escolheu para expressá-las, bem como os condicionantes de suas escolhas. Por meio da análise, percorremos os caminhos sinalizados nos textos do autor sobre as questões mais preciosas para ele, tais como a formação de professores, a formação para o trabalho e o ensino da Moral e Cívica e o método intuitivo e, posteriormente, a escola ativa. Principalmente, de que forma elas se deslocaram entre os tempos, os lugares ocupados pelo educador e os suportes nos quais são dadas a ler.

As fontes e a escrita dos capítulos

Para apresentarmos os movimentos de constituição das concepções educacionais de Firmino Costa por meio de suas apropriações das obras em circulação na ambiência intelectual do período e das formas através das quais ele as deu a ler, este estudo foi organizado em quatro capítulos. Cada um dos capítulos se estrutura a partir dos diferentes tipos de suportes dos textos escritos por ele, fontes privilegiadas neste trabalho, considerando o lugar de sua produção. Ocorre

⁹ Faria Filho (2000); Vidal (2005); Chamon (2005); Linhales (2006); Gonçalves (2006), dentre muitos outros.

que, entre os lugares de produção e as temporalidades, observamos uma convergência que não pôde ser descartada. Existe uma clara relação entre os conteúdos das obras e os momentos em que foram produzidas, os quais, por sua vez, estão mais ou menos conectados às funções por ele exercidas. Assim, o que define cada um desses períodos seriam, basicamente, os deslocamentos entre os lugares a partir dos quais os discursos são produzidos e veiculados. Cada um desses lugares representa um momento específico na trajetória educacional de Firmino Costa, com atribuições, atuações e formas distintas de dar visibilidade ao seu pensamento.

Seguindo as pegadas que as próprias fontes nos sugeriram, o **Capítulo I** trata da primeira delas: é do lugar de diretor e de professor do Grupo Escolar de Lavras, em que seu pensamento esteve prevalentemente expresso por meio dos textos dos relatórios anuais do grupo enviados à Secretaria do Interior e no Boletim *Vida Escolar*, ambos publicados pelo jornal Minas Gerais. Tanto nos relatórios, como nos livros que publicou no período, foram ressaltadas as formas a partir das quais o educador moldou uma nova prática educativa por meio, sobretudo, da sua atuação política e intelectual, mobilizando redes de sociabilidade e acionando pensadores e teorias em circulação, para reforçar a prodigalidade da reforma em curso.

Para isso, no primeiro capítulo mantivemos o foco na atuação política e intelectual, em detrimento das eminentemente educacionais. Nosso objetivo através desse procedimento foi o de, por um lado, identificar aqueles aspectos de seu pensamento que, de certa forma, sustentaram e condicionaram as suas práticas educacionais e, por sua vez, foram condicionadas por essas. Por outro, poder abrir um capítulo preponderantemente dedicado às questões educacionais, evidenciando, sobretudo, o trânsito do pensador entre as suas concepções sobre o método intuitivo em direção ao ativismo educacional.

No **Capítulo II**, capturamos nos textos de Firmino Costa aqueles aspectos que a nós se revelaram como um conjunto de práticas e representações sociais. Englobamos desde essas representações, concepções e práticas educacionais até os espaços e objetos necessários para a realização dessas, por meio da apropriação das proposições sobre a cultura escolar que se pretendia implementar. Analisamos os aspectos relativos às idéias e concepções educacionais consolidadas na constituição do Grupo Escolar de Lavras, sob a direção do educador, sobretudo, na adoção do método intuitivo como metodologia privilegiada para fazer valer os preceitos das ciências psicológicas, originadas nos estudos da infância. Partimos do pressuposto de que, no processo de constituição da escola, foi inegável a produção de todo um aparato em termos de espaços e objetos, haja vista a reforma dos prédios em Lavras para que a imaterialidade da aprendizagem pudesse ser

apreendida ou produzida. Dessa forma, analisaremos primeiramente as materialidades que suportaram a nova cultura escolar, como forma de compreender as maneiras de apropriação desse novo ideário por Firmino e as idéias que ele pôs em circulação. Em seguida, enfocamos a preocupação com a formação de professores que esteve como centralidade na problemática educacional do educador, visando à adoção do conjunto de dispositivos na perspectiva do método intuitivo, outra grande preocupação do educador. Analisaremos, portanto, através dos seus escritos, as concepções por ele construídas acerca das duas questões, enquanto implementava as práticas educativas do grupo.

No **Capítulo III**, tomando os livros do educador como objeto e fonte, analisaremos os deslocamentos conceituais, partindo das primeiras concepções sobre a formação de professores, a formação e o ensino da Moral e Cívica, via formação pelo trabalho e o método intuitivo em direção às formulações sobre a escola ativa, nas quais esses temas ganham contornos distintos e transmutados em formas educativas mais ligadas à concepção de socialização das crianças e de solidariedade social. Para isso, organizamos os livros em dois grupos, tomando como critérios de classificação o objetivo da obra, o conteúdo e as formas dos discursos. No primeiro grupo estão aquelas obras cujo objetivo precípuo é a formação de professores, tomando como centralidade as questões acima apresentadas. No segundo grupo estão aquelas obras em que a face de filólogo foi ressaltada por meio da análise de três de seus livros dedicados aos estudos da língua portuguesa, outra grande preocupação do educador. Identificamos também, as formas e as condições em que o educador recorre ao repertório de pensadores e idéias disponíveis, como forma de articular e reforçar a argumentação em prol da construção das práticas educativas. Procuramos evidenciar ainda, através dos textos, a relevância que o estudo e a leitura assumem em todo o discurso visando à formação de professores, mas ampliando-se em direção à formação de todos os cidadãos, como condição de que pudessem assumir o lugar de contribuição ao progresso da nação, função primeira da educação: formar cidadãos prestimosos à Pátria.

No **Capítulo IV** e último deles, analisamos a publicação de seus quarenta e oito artigos na Revista do Ensino, entre 1925 e 1935, como uma manifestação intensiva do intento de, efetivamente, contribuir para a renovação educacional no estado e como ele e as suas idéias tornaram-se ainda mais conhecidos entre políticos e o professorado mineiro. Tomando como objeto de análise os artigos, foi possível acompanhar, em boa medida, os caminhos traçados pelas filigranas de seus textos, perseguindo determinados elementos por nós considerados como essenciais ao pensamento do educador: a formação e a atuação docente, o ensino

da Moral e Cívica por meio do trabalho e o método intuitivo. Nos textos da revista, esses pontos nodais da produção de Firmino se robustecem, recebem outros contornos e cores e formas diferentes de abordagem. Em meio à intensidade das publicações, é possível acompanhar também alguns aspectos do debate educacional em Minas, acerca de questões candentes com as quais se deparava a educação.

A história intelectual de Firmino Costa, apresentada por meio dessa narrativa, teria muitas outras formas de ser contada e a que prevaleceu tem muito daquilo que vivenciamos cotidianamente nos lugares de educadores que ocupamos. Nesse sentido, em alguns momentos, a mistura dos nossos pensamentos e desafios com os dele foi inevitável. Por isso, tentamos mesmo não nos ocultarmos demais, seguindo a trilha de Burke (1996), para quem, "Os narradores históricos necessitam encontrar um modo de se tornarem visíveis em sua narrativa, não de auto-indulgência, mas advertindo o leitor de que eles não são oniscientes ou imparciais e que outras interpretações, além das suas, são possíveis" (p. 327).

***"Nos escriptos que se seguem,
não procure o leitor nem um estylo forte,
nem uma bella fórma litteraria,
mas que ahi se lhe depare em relevo
a instante necessidade da cooperação do povo e do
governo
para tornar a escola primaria a instituição
mais bem organizada e mais querida do Brazil"***
(Costa, 1913, p. 3)